DOCUMENT RESUME

ED 148 135 FL 009 096

AUTHOR Holec, H.
TITLE Les Moyens Audio-Visuels et la Strategie Pedagogique (Audiovisual Methods and Pedagogical Strategy). Melanges Pedagogiques, 1971.
INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
PUB DATE 71
NOTE 19p.; In French

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$1.67 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Audiovisual Aids; *Audiovisual Instruction; Instructional Improvement; Instructional Media; *Instructional Technology; *Language Instruction; Language Laboratory Use; Radio; *Teaching Methods

ABSTRACT

This article discusses the relationship between audiovisual methods and pedagogical strategies, or between technology and instruction, in second language teaching. Currently, the relationship between audiovisual methods and language instruction is one in which the audiovisual component is subservient, and plays a supplementary rather than a central role. An example of this is the role that the language laboratory plays in language instruction. In this case the audiovisual component is not exploited to its fullest potential. It is argued that there must be a shift in this relationship, i.e., the instructional method must adapt to the audiovisual component, and not vice versa. In the long run, this should lead to a balanced relationship between the two. (AM)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
****

ED148135

MELANGES PEDAGOGIQUES 1971

LES MOYENS AUDIO-VISUELS ET LA STRATEGIE PEDAGOGIQUE

H. HOLEC

C.R.A.P.E.L.

FL009096

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

C.R.A.P.E.L.

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

"Technology is not, as many technically illiterate seem to think, a collection of gadgets, of hardware, of instrumentation. It is instead best described as a way of thinking about certain classes of problems and their solution."

Finn, J. in "Revolution in teaching", Eds. de Grazia and Sohn, 1964.

(cité par P.G. Mundy dans son article "Revolution in Teaching", in Audio-Visual Education, Avril 1969).

Le propos de cet article est de présenter une réflexion sur le problème des relations entre moyens audio-visuels et stratégie pédagogique, entre technologie et pédagogie des langues, à partir de l'évaluation de quelques expériences pratiques et de considérations plus théoriques nées de cette évaluation.

Ces relations seront envisagées non sous l'angle statique d'un simple rapport fonctionnel, qui condamnerait, au départ, toute hypothèse projective, mais dans la perspective dynamique d'un rapport de forces, les forces engagées étant d'une part la technologie, et, de l'autre, la pédagogie.

C'est un problème fondamental : l'orientation de l'ensemble des utilisations quantitatives et qualitatives futures des moyens audio-visuels ne peut être envisagée sans que soit envisagé ce rapport.

C'est aussi un problème vital puisque c'est en grande partie des réflexions qu'il suscitera que dépendra le progrès pédagogique futur.

C'est enfin un problème urgent si l'on veut éviter que ce qui n'est encore qu'une 'habitude' pédagogique ne se transforme à court terme en une tradition solidement établie.

Quelles sont les données du problème ?

L'enseignement des langues vivantes, sans cesse à la recherche d'une pédagogie propre à favoriser l'apprentissage des langues, progresse parallèlement à l'évolution plus rapide de la technologie qui, dans son domaine propre, découvre sans cesse des procédures et des applications nouvelles dont le nombre et la "sophistication" ne font que croître.

La question est de savoir quel type de relation ces deux domaines doivent, ou devraient, entretenir : la technologie doit-elle fournir des "outils" à la pédagogie, donc lui être asservie ? doit-on au contraire envisager la relation inverse dans laquelle la pédagogie s'organiserait autour de la technologie ? ne doit-on pas envisager un type de relation tel qu'il y ait égalité d'influence entre les deux pôles de la relation ?

La démarche que nous nous proposons d'adopter pour répondre à cette question est la suivante :

1. Quelles sont les conceptions actuelles du rapport moyens audio-visuels/stratégie pédagogique (1) telles que l'utilisation effective de ces moyens nous les révèlent ? (2) Quels en sont les résultats, et (3) quelles conclusions faut-il en tirer ?

2. Comment, à partir de ces constatations, envisager ce rapport sous un jour nouveau (1) dans l'immédiat et (2) en prospective ?

I. CONCEPTIONS ACTUELLES DU RAPPORT MOYENS A.V./STRATEGIE PEDAGOGIQUE

L'enseignement des langues vivantes fait actuellement une assez grande 'consommation' de moyens audio-visuels, depuis la diapositive et le magnétophone jusqu'à la télévision et aux machines à apprendre, en passant par le film animé et le laboratoire de langues.

La manière dont ces moyens sont effectivement utilisés relève nécessairement d'une certaine conception des rapports technologie/pédagogie, même lorsque cette conception n'est pas décrite explicitement. C'est donc par une analyse des principes d'utilisation que nous allons dégager cette conception sous-jacente.

La diversité des modalités particulière de mise en oeuvre des moyens audio-visuels n'est que superficielle et peut se ramener à deux grands types d'utilisation :

- utilisation centrée sur l'ENSEIGNEMENT (c.a.d. les moyens audio-visuels comme techniques d'enseignement)

- utilisation centrée sur l'ENSEIGNANT (c.a.d. les moyens audio-visuels comme auxiliaires du maître)

1. UTILISATION CENTREE SUR L'ENSEIGNEMENT :

Quelles sont les caractéristiques de ce type d'utilisation ? Définissons tout d'abord l'enseignement.

a) L'enseignement : Par enseignement il faut entendre le système global composé d'une structure d'enseignement et d'un contenu d'enseignement.

(i) La structure d'enseignement est définie par un lieu et un temps pédagogiques.

- l'enseignement se déroule à tel endroit (tel bâtiment, telle salle), dans des conditions matérielles qui entraînent telles contraintes (salle de 20, 40, 150 places, tables individuelles..)

- il a lieu à tel moment de la journée, pendant tant de jours par an, avec tant d'interruptions pour les vacances, dans un cadre horaire de tel type (séances d'une heure, de deux heures, sessions intensives...)

Elle se définit également par un objectif d'enseignement : dans la plupart des cas cet objectif consiste en l'obtention d'un diplôme de tel type en vue duquel sont établis les programmes.

(ii) Le contenu de l'enseignement repose sur une double analyse (on pourrait ici parler, en empruntant ces termes à la linguistique, de substance et de forme de l'enseignement).

- une analyse du contenu proprement dit, c.a.d. essentiellement une analyse linguistique, puisqu'il s'agit d'enseignement des langues : à partir de la description de la langue sont dégagés tels éléments à enseigner. Ces éléments sont ensuite regroupés en domaines particuliers (lexique, morphologie, syntaxe, phonétique) puis hiérarchisés en fonction de la structure interne de la langue et organisés en une progression déterminée.

Cette analyse linguistique est complétée par une définition du contenu autre que la langue : civilisation, littérature ;...

- une analyse psycho-pédagogique : cette analyse conduit à l'adoption de telle théorie d'apprentissage à partir de laquelle sont élaborées telles méthodes et telles techniques d'enseignement.

Dans ce premier type d'utilisation que nous envisageons, quel sort est réservé aux moyens A. V. ?

b) Utilisation des moyens A.V. : Les principes d'une utilisation centrée sur l'enseignement répondent bien entendu aux contraintes imposées par cet enseignement.

(i) Contraintes de la structure d'enseignement : dans le meilleur des cas, les moyens sont concentrés dans une salle audio-visuelle spécialisée, meublée et disposée de manière adéquate, mais utilisable à certains moments seulement déterminés une fois pour toute en début d'année. Dans le pire des cas, il peut arriver que les moyens soient inutilisables : pas de prise de courant, pas de rideaux aux fenêtres, salle trop grande ou trop petite, etc...

(ii) Contraintes du contenu et de la forme de l'enseignement : Les limites et les modalités d'utilisation des moyens A.V. ne sont définies

qu'au moment où contenu et forme de l'enseignement ont été déterminés, et leur sont par conséquent strictement subordonnées. Dans le meilleur des cas, tel moyen A.V. est sélectionné sur la base d'une conjonction heureuse entre l'une des multiples possibilités qu'il offre, tel élément à enseigner, et telle méthode retenue pour l'enseignement.

Il faut bien voir pourtant qu'en aucun cas il ne sera tenu compte de ses autres possibilités : le rôle du moyen A.V. restera toujours strictement confiné à celui que le choix préalable d'un contenu et d'une forme d'enseignement particuliers autorisera.

Dans le pire des cas, on en arrive même à faire jouer au moyen A.V. un rôle parfaitement inutile.

De sorte que, dans la logique du processus, l'on verra le laboratoire de langues, par exemple, utilisé aussi bien pour des exercices de phonétique que pour des exercices de traduction ou de vieil anglais.

c) Conclusion : Ce type d'utilisation se caractérise donc par un complet asservissement des moyens A.V. à l'enseignement. Structure, contenu et forme de l'enseignement, définis en priorité et immuables, délimitent le champ d'utilisation des moyens A.V. sans même qu'intervienne, souvent, la spécificité du rôle de ces moyens telle qu'elle est définie par leurs caractéristiques technologiques.

On aperçoit clairement la manière dont est envisagé le rapport technologie/pédagogie dans une telle approche. Mais nous reprendrons ce point après nous être intéressés au second grand type d'utilisation, l'utilisation centrée sur l'enseignant.

2. UTILISATION CENTREE SUR L'ENSEIGNANT

C'est à ce type d'utilisation que l'on a affaire toutes les fois que s'applique l'affirmation caractéristique : les moyens A.V. sont les auxiliaires du maître. Quelle représentation de l'enseignant est sous-jacente à cette affirmation ?

a) L'enseignant : L'enseignant se définit par un certain nombre de fonctions. Il a pour rôle fondamental la transmission du savoir dont il est le seul détenteur : il est à la fois le gardien du savoir et le guide sur le chemin d'accès à ce savoir (quand il n'est pas aussi le chemin d'accès).

Ceci lui fait obligation de remplir un certain nombre de tâches parmi lesquelles :

- délimitation et organisation du savoir : contenu et progression du cours
- détermination du chemin d'accès au savoir : méthode et techniques
- présentation du savoir
- acquisition du savoir et renforcement de l'acquisition
- contrôle de l'acquisition

Les deux premières tâches le concernent seul et sortent par conséquent du cadre de notre étude.

Les trois dernières se réalisent par un certain nombre d'activités concrètes telles que (pour ce qui concerne les langues) :

- définitions sémantiques
- définitions formelles
- présentation d'illustrations phoniques
- lecture à voix haute
- présentation de modèles pour la répétition
- application d'exercices divers avec correction
- interrogations
- etc...

Devant le nombre et la diversité de ces tâches, on comprend aisément que l'on ait envisagé de faire des moyens A.V. des auxiliaires du maître.

b) Utilisation des moyens A.V. : La question que l'on se pose au moment où l'on définit l'utilisation des moyens A.V. est celle de savoir comment soulager l'enseignant. On en vient tout naturellement à faire faire aux auxiliaires techniques la partie de la tâche de l'enseignant qu'il considère comme ingrate, c.a.d. :

- présentation des illustrations phoniques et des modèles pour la répétition par le magnétophone
- application des exercices : laboratoire de langues
- répétition des modèles pour la correction : magnétophone ou laboratoire de langues
- questionnaires : laboratoire de langues
- tout ce qui concerne le contrôle en cours d'apprentissage : 'machine à apprendre"

- contrôle final : tests sur ordinateurs
- etc...

c) Conclusion : Il est certain que dans la plupart des cas ce type d'utilisation n'existe pas à l'état "pur", mais se trouve combiné à l'utilisation centrée sur l'enseignement.

L'utilisation des moyens A.V. est alors non seulement subordonnée à l'enseignement, mais spécialisée dans cette fonction de soutien de l'enseignant. Les possibilités techniques offertes ont encore moins de chances d'être exploitées, d'autant que l'on se garde d'aller jusqu'au bout de la logique de cette démarche qui consisterait à remplacer le maître par la 'machine', ce qui bien sûr reviendrait à faire de l'enseignant l'auxiliaire des moyens A.V.

REMARQUE : Une remarque s'impose à ce point : il est évident que dans ce type d'utilisation, comme dans le précédent, les moyens A.V. représentent un atout dans l'enseignement, y jouent parfois un rôle fort utile. Mais ceci est une question qui n'entre pas dans le cadre de notre analyse : notre problème n'est pas de porter un jugement de valeur, par rapport à l'enseignement, sur la manière dont les moyens A.V. sont utilisés, mais de découvrir, au travers des utilisations qui en sont faites, la conception du rapport entre technologie et pédagogie qui les sous-tend, puis d'apprécier les avantages et les inconvénients d'une telle conception pour éventuellement en envisager une autre plus souhaitable.

Nous pouvons, maintenant que nous avons analysé les deux grands types d'utilisation des moyens A.V., dégager la conception du rapport technologie/pédagogie.

La relation est envisagée comme une relation à un pôle fixe et à un pôle variable ; le pôle fixe est constitué par l'enseignement ou

l'enseignant, les moyens A.V. en sont le pôle variable. En d'autres termes, le rapport est un rapport de dominant à dominé, avec les conséquences qu'un tel rapport entraîne :

- l'enseignement et/ou l'enseignant impose ses contraintes aux moyens A.V., n'envisage leur utilisation que lorsqu ' il s'est défini lui-même, et sa propre définition fixe automatiquement les limites de leur utilisation.

- les moyens A.V. doivent s'adapter aux besoins de l'enseignement ou de l'enseignant: si ces moyens existent déjà, et c'est évidemment le cas pour tous les moyens disponibles actuellement, ils sont utilisés pour répondre aux besoins, que leur spécificité s'y prête ou non ; lorsque de nouveaux moyens sont créés, ils le sont en prévision directe du rôle qui leur sera assigné.

Pour évaluer les avantages et les inconvénients d'une telle conception, étudions, à titre d'exemple, deux cas d'utilisation : dans le premier cas il s'agit de l'utilisation des laboratoires de langues telle qu'elle est pratiquée dans un certain nombre d'établissements d'Europe et des USA, et dans le deuxième cas, de l'utilisation de la radio telle que nous l'avions nous-mêmes envisagée il y a quelques années au Télé-enseignement universitaire de Nancy.

3. RESULTAT DE CETTE CONCEPTION

a) Le laboratoire de langues : L'utilisation du laboratoire, en particulier dans l'enseignement supérieur, est typique de l'utilisation centrée sur l'enseignement. En effet :

(i) il s'agit d'une salle spécialisée à l'intérieur de locaux déterminés ;

(ii) il n'est utilisable qu'à certains moments précis dans la journée (sauf les jours de fermeture des locaux) et dans une tranche horaire définie ;

(iii) il est utilisé en fonction d'un contenu défini par le programme et par la discipline envisagée ;

(iv) il est utilisé selon les méthodes d'enseignement valables pour tous les cours et qui correspondent en particulier au schéma d'enseignement un enseignant pour un groupe d'enseignés (il s'agit en fait de cours situés dans un lieu un peu particulier).

Si l'on compare le schéma d'utilisation réelle du laboratoire au schéma théoriquement possible si l'on se fonde sur ses propriétés techniques, on s'aperçoit rapidement à quel point on a trahi le moyen.

Schéma théoriquement possible

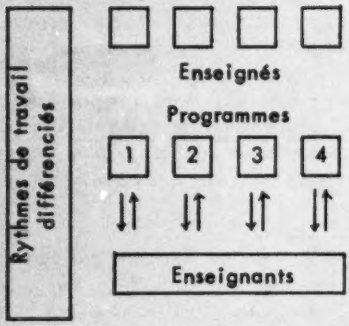
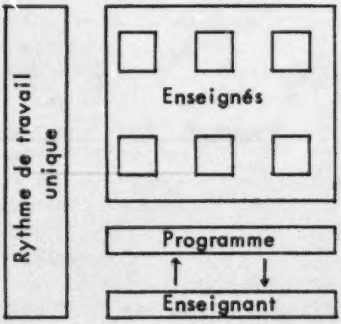


Schéma effectivement réalisé



Le laboratoire, qui pourrait permettre l'apprentissage individuel (rythmes de travail différenciés, programme de travail adaptés à l'individu, correction individuelle), l'apprentissage intensif (chaque enseigné est actif pendant la totalité du temps de travail), et favoriser l'autocontrôle, ne fait rien de tout cela (1).

b) La radio : Considérons maintenant une utilisation, parmi d'autres du même type, de la radio universitaire telle qu'elle était pratiquée il y a quelques années dans le cadre du télé-enseignement à Nancy.

Les étudiants avaient cette année là la géographie de la Grande Bretagne au programme du certificat d'Etudes Pratiques Anglaises. Pour ceux d'entre eux qui ne pouvaient assister aux cours donnés à la Faculté (étudiants salariés) douze émissions d'une demi-heure avaient été élaborées et diffusées sur les antennes de radio Lorraine.

Les émissions avaient consistées chacune en un exposé d'une quinzaine de minutes sur une fraction du programme (l'East Anglia, le bassin de la Tamise, etc..) suivi d'une série d'exercices visant essentiellement à l'oralisation des connaissances acquises et à l'extension des connaissances en langue dans le domaine de cette spécialité.

(1) Cf. pour plus de détails, l'analyse que le C.R.A.P.E.L. a publiée dans le Bulletin Pédagogique des I.U.T., n° 11 de novembre 1970, publié par l'I.N.F.A. à Nancy, rue de Saurupt, 54 - NANCY.

Les étudiants disposaient d'un fascicule d'accompagnement dans lequel figuraient en outre des exercices écrits à faire de manière autonome (cartes, exercices à trous, etc..).

Il s'agissait là encore d'une utilisation centrée sur l'enseignement. Il s'était donc passé ce qui se passe toujours dans ce cas, c.a.d. que l'on s'était contenté de transférer le cours traditionnel et son contenu de la salle de classe à la radio. Le moyen n'avait été sélectionné que sur sa seule propriété de diffuseur à domicile et l'on n'avait absolument pas tenu compte de sa spécificité (les exercices, en particulier, comportaient des blancs pour la réponse) ; à tel point d'ailleurs que l'on demandait aux étudiants d'enregistrer les émissions au magnétophone pour pouvoir en tirer profit (imagine-t-on une émission radiophonique normale qui nécessiterait l'enregistrement au magnétophone !).

Et l'on pourrait ainsi passer en revue les utilisations qui sont faites aussi bien de la télévision que du film ou de la diapositive. Les conclusions auxquelles on aboutirait seraient toujours sensiblement les mêmes. Quelles sont ces conclusions ?

4. CONCLUSIONS

Terminons ce bilan par une remarque et deux conclusions.

REMARQUE : Nous n'avons pas parlé d'un troisième type d'utilisation possible, l'utilisation centrée sur l'enseigné. Il se trouve en effet que, bien que l'on parle de plus en plus d'enseignement organisé en fonction des enseignés et non plus en fonction de l'enseignant ou de l'enseignement, cette conception n'a encore reçu que très peu d'applications, surtout dans l'enseignement secondaire.

(C'est un type d'utilisation qui implique la prise en charge par l'enseigné de son propre apprentissage : nous avons tenté un certain nombre d'expériences dans ce sens au début de l'année scolaire en ce qui concerne le laboratoire de langues. Cf. Article de C. Bouillon dans ce même numéro des Mélanges C.R.A.P.E.L.).

CONCLUSION I : La première conclusion que nous puissions tirer de l'examen de la situation actuelle est la suivante : les deux grands types d'utilisation des moyens A.V., s'ils permettent l'intégration de l'A.V. avec quelques avantages pour l'enseignement, présentent cependant un inconvénient majeur au regard duquel les avantages paraissent illusoires :

ils ne permettent pas de respecter et de tirer profit de la spécificité de chacun des moyens. Nous l'avons vu pour le laboratoire de langues, pour la radio également, les possibilités qu'offrent en puissance ces 'auxiliaires', de par leurs caractéristiques techniques, sont très peu, sinon pas du tout, exploitées. D'un simple point de vue économique, c'est une situation aberrante.

De ce premier point de vue, par conséquent, envisager la relation moyens audio-visuels/stratégie pédagogique comme une relation de dominant à dominé est, nous semble-t-il, une erreur.

CONCLUSION II : La deuxième conclusion à tirer est que, au plan plus général du progrès pédagogique, une telle conception du rapport technologie/pédagogie est à rejeter en raison de son effet sclérosant sur la pédagogie.

Nous savons tous combien peut être forte l'inertie d'un système une fois qu'il a été mis en place, et l'enseignement ne constitue pas une exception à la règle. Notre rôle n'étant pas de renforcer cette inertie mais bien de la combattre, nous devons nous astreindre à remettre sans cesse le système en question en faisant de toute donnée nouvelle un instrument de réforme et de progrès.

Or la conception actuelle du rapport technologie/pédagogie, qui conduit à une utilisation des moyens A.V. centrée sur l'enseignement ou sur l'enseignant, agit dans une direction diamétralement opposée. Comme nous l'avons vu, elle fait de l'enseignement et de l'enseignant les pôles fixes de la relation, leur laissant ainsi tout loisir d'annexer, de 'digérer' les moyens A.V. sans jamais se remettre en cause.

Elle permet donc de ne pas bouleverser la situation pédagogique actuelle, et de reconduire enseignement et enseignant dans leur définition actuelle avec à peine quelques minimes modifications superficielles.

Et, plus grave encore, elle autorise, à la limite, le renforcement de la pédagogie la plus traditionnelle en lui conférant tout le prestige qui s'attache à la nouveauté et à la technicité des moyens A.V.

Ces conclusions nous indiquent les deux grandes directions dans lesquelles doivent s'orienter nos réflexions dans la recherche d'une conception nouvelle des rapports technologie/pédagogie : cette conception nouvelle doit nous permettre :

- d'une part d'exploiter les propriétés spécifiques et toutes les propriétés, de chacun des moyens A.V. dont nous pouvons disposer ;
- d'autre part, de faire des moyens A.V. les moteurs de l'évolution, sinon de la révolution, pédagogique.

II. NOUVELLE CONCEPTION DU RAPPORT MOYENS A.V./STRATEGIE PEDAGOGIQUE

La situation pédagogique dans laquelle nous opérons, dans laquelle s'insère notre réflexion, n'est pas une situation 'vierge', en ce sens que la technologie n'est pas un domaine neuf et qu'elle a déjà donné lieu à un certain nombre d'applications dont les produits sont disponibles sur le marché : nous ne pouvons en aucun cas adopter la tactique de l'autruche et faire comme si ces produits n'existaient pas. Ce que nous devons faire par conséquent c'est envisager le problème sous deux aspects différents : dans l'immédiat et en prospective.

Dans l'immédiat il nous faut dégager une conception nouvelle des rapports entre moyens A.V. existants et stratégie pédagogique qui ne présente pas les inconvénients de l'ancienne.

En prospective, il nous faut dégager une conception des rapports que pourront entretenir dans le futur la technologie et la pédagogie.

1. Dans l'immédiat :

a) La conception du rapport technologie/pédagogie dans l'immédiat doit tenir compte du fait de l'existence d'un certain nombre de moyens audio-visuels.

La relation doit donc logiquement être envisagée dans les mêmes termes que l'ancienne conception c.a.d. en termes de dominant/dominé, avec cette différence capitale que ce seront les moyens A.V. qui seront le pôle dominant, le pôle fixe de la relation, et la stratégie pédagogique qui en sera le pôle variable. Ce ne seront donc plus les moyens A.V. qui s'adapteront et s'intègreront à la stratégie pédagogique, mais la stratégie pédagogique qui s'adaptera aux moyens A.V., plus exactement qui sera repensée en fonction d'eux.

Envisagé de cette manière, le rapport A.V./Pédagogie satisfera les deux exigences que nous avons posées, à savoir :

- la spécificité des auxiliaires A.V. pourra être respectée et exploitée ;

- les moyens A.V. seront les moteurs de l'évolution pédagogique.

En accord avec cette nouvelle conception, les questions que l'on sera amené à se poser ne seront plus :

- comment tel moyen A.V. peut-il être intégré par l'enseignement ?

ou - dans quelle mesure tel moyen peut-il devenir un auxiliaire de l'enseignant ?

mais les suivantes :

- quels sont les propriétés spécifiques de tel moyen A.V. ?

- à quelles conditions (tant du point de vue de l'enseignement que de l'enseignant et de l'enseigné) ces propriétés peuvent-elles être utilisées ?

Il est évident que l'apport des moyens A.V. à la pédagogie dans une telle conception se situe sur un plan autrement plus large que le simple plan des avantages techniques à faible portée.

D'un point de vue pratique, toute utilisation de moyens A.V. sera subordonnée à une analyse du type suivant :

(i) Dans un premier temps, analyse du moyen : détermination précise de sa spécificité et de ses implications pédagogiques.

(ii) En second lieu, analyse de la tâche pédagogique en termes de contenu de l'enseignement, fonctions respectives de l'enseignant, de l'enseigné et des moyens A.V.

Le résultat en sera, en tout état de cause, la construction d'un système d'enseignement dans lequel les éléments enseignement, enseignant et enseigné auront été redéfinis en fonction des moyens A.V. Ceci aura pour double conséquence que dans toute tâche d'enseignement interviendront les moyens A.V. appropriés, et que pour toute tâche non adaptée aux moyens A.V. il ne sera pas fait appel à eux.

Pour prendre un exemple concret, en ce qui concerne le laboratoire de langues, on sera ainsi conduit à constater :

(i) que sa spécificité est de permettre le travail autonome, individuel, intensif, dans le domaine de la langue orale et en particulier de la compréhension de la langue orale ;

(ii) que par conséquent le contenu de l'enseignement qui se fera au laboratoire sera restreint à cet aspect particulier de la langue ;

(iii) que pour qu'il y ait travail autonome, il faut que l'enseigné soit responsable de son apprentissage (auto-contrôle en particulier) ;

(iv) que le rôle de l'enseignant sera de préparer l'enseigné à cette autonomie et à cette responsabilité et qu'il interviendra donc non au laboratoire, mais avant l'entrée de l'enseigné au laboratoire, et éventuellement après que l'enseigné soit passé au laboratoire.

b) Il faut faire ici une remarque importante : il doit toujours être gardé à l'esprit que dans la situation actuelle il existe non pas un mais des moyens A.V. : il faudra donc tenir compte de cette pluralité. Ceci veut dire qu'il faudra toujours rechercher la complémentarité éventuelle des spécificités respectives des différents moyens. Ceci était évidemment impliqué dans ce que nous avons dit, mais valait la peine d'être souligné. L'approche aux problèmes d'enseignement doit être une approche 'multi-media'. Que ce soit le laboratoire de langues, la radio, la télévision, le livre, le tableau noir, tous les moyens A.V. ont leur intérêt et leur rôle à jouer dans l'enseignement d'une discipline telle que les langues étrangères : pourquoi majorer tel moyen au détriment des autres ? D'autant plus qu'avec une telle approche, il sera possible de choisir, entre deux moyens dont on aura constaté la même spécificité, celui qui offre le maximum de souplesse au prix du minimum d'investissement en énergie et en argent. (Nous pensons en particulier aux laboratoires de langues lourds comparés au matériel léger individuel).

c) Un dernier point reste à souligner. Comme nous l'avons dit, contenu de l'enseignement, fonction de l'enseignant et fonction de l'enseigné se trouveront, dans cette conception, redéfinis par rapport aux moyens A.V.

En ce qui concerne le contenu de l'enseignement, ceci implique une approche multi-media puisque tout le contenu d'un enseignement donné ne pourra recevoir un traitement compatible avec un seul moyen A.V.

En ce qui concerne l'enseigné, et c'est le point qu'il faut souligner, il est certain que nous nous trouverons confrontés aux problèmes des différences individuelles. Nous pouvons donc prévoir, et ceci est également une conséquence directe du fait que l'enseignement doit être pensé en termes de tactiques, au pluriel et non au singulier, qu'il faudra envisager l'utilisation des moyens A.V. par certains enseignés et non par tous, et de certains moyens A.V. par certains enseignés. Nous revenons

ici à l'approche multi-media mais imposée cette fois-ci par les contraintes de l'enseigné.

REMARQUE : On pourrait d'ailleurs se demander si l'on ne devrait pas aussi tenir compte des différences individuelles chez les enseignants et ne pas leur imposer à tous d'être capables de tout faire. Mais c'est là un autre problème, celui de la formation des enseignants, sur lequel portera un prochain article du C.R.A.P.E.L.

Dans l'immédiat donc, pour tenir compte du fait que certains moyens A.V. existent déjà, il semble nécessaire de concevoir la relation technologie/pédagogie comme une relation de dominant à dominé dans laquelle le pôle fixe est constitué par les moyens A.V., conception qui aboutira à une utilisation des moyens A.V. centrée sur le medium.

Quelle conception faut-il envisager pour l'avenir ?

2. Dans l'avenir :

Dans l'avenir, il faudra considérer la pédagogie et la technologie comme deux pôles égaux et dynamiques de surcroît. En d'autres termes, il faudra concevoir la relation comme une relation d'égal à égal dont chacun des pôles sera variable par rapport à l'autre, et soumis à sa propre dynamique interne. Nous auront donc d'une part la technologie évoluant en fonction des nouvelles découvertes scientifiques, évolution dont la caractéristique essentielle est d'être de moins en moins prévisible, et, d'autre part, la pédagogie dont l'évolution sera probablement dominée par la psychologie et la psycholinguistique.

Et chacun de ces domaines aura un rôle essentiel à jouer dans l'évolution de l'autre : il y aura donc influence et enrichissement réciproques, chacun des domaines venant faire pression sur l'autre et le forcer à évoluer, puis profiter des résultats de son évolution. Les progrès de la pédagogie mèneront à l'élaboration de stratégies nouvelles ; celles-ci nécessiteront des moyens A.V. nouveaux que la technologie sera chargée de réaliser. Les progrès de la technologie de leur côté conduiront à la production de nouveaux moyens A.V. qui donneront le jour à de nouvelles stratégies pédagogiques.

Une telle relation entre technologie et pédagogie est, nous semble-t-il, non seulement souhaitable, mais nécessaire si l'on veut éviter que la pédagogie ne devienne un simple domaine d'application de la technologie ; car il ne fait pas de doute que la technologie ne sera jamais au service unique de la pédagogie.

III. CONCLUSION-RESUME

Faisons en guise de conclusion le point de cette réflexion sur les rapports entre moyens A.V. et stratégie pédagogique.

Comme nous l'avons vu, la conception actuelle de ces rapports a pour conséquence de sous-exploiter de manière considérable la richesse en puissance des moyens A.V. Les distortions auxquelles sont soumises leur spécificité dans le cadre d'utilisations centrées sur l'enseignement et/ou sur l'enseignant sont telles que la plupart des moyens A.V. actuels perdent toute raison d'être.

L'enseignement et l'enseignant quant à eux ne bénéficient nullement d'une efficacité accrue : bien au contraire, dans la mesure où l'utilisation des moyens A.V. ne constitue qu'une remise à jour superficielle qui ne donne que l'illusion du progrès, ils risquent en fait de ne plus se mettre véritablement en question, de se scléroser, et de voir au fil des années leur efficacité diminuer.

Ce n'est pas en demandant aux machines du futur de s'adapter aux méthodes du passé que s'accomplira un véritable progrès (ce n'est pas en raffinant sur les détails, comme par exemple en remplaçant les commandes mécaniques par des commandes électroniques que l'on fera progresser la pédagogie). Ce n'est pas non plus ainsi qu'on évitera à la pédagogie de subir dans l'avenir la dictature de la technologie, dictature qui signifierait la mort de la pédagogie, les impératifs commerciaux ne coïncidant que très rarement avec les objectifs des sciences humaines.

Il faut donc envisager l'utilisation des moyens A.V. dans une nouvelle perspective :

à court terme, il faut s'orienter vers une utilisation centrée sur les media, qui permet l'exploitation de leurs propriétés spécifiques tout en conduisant à la re-définition de l'enseignement, de l'enseignant et de l'enseigné ;

à long terme, il faut envisager une adaptation et un enrichissement réciproques de la technologie et de la pédagogie.

En tout état de cause, il faut, dès maintenant, ne pas introduire de moyens A.V. nouveaux dans l'enseignement avant de s'être demandé non pas 'comment vais-je utiliser ce moyen nouveau ?' mais 'quels changements faut-il que j'apporte à ma pédagogie si je veux pouvoir intégrer ce moyen nouveau en profitant de toutes ses propriétés ?'

Et pour juger du résultat, il faudra se poser la double question : En quoi la technologie a-t-elle fait évoluer la pédagogie ? En quoi la pédagogie a-t-elle fait évoluer la technologie ?

NOTE BIBLIOGRAPHIQUE

NAJAM, Edward W., ed.- Language Learning, the Individual and the Process, Mouton and C°, the Hague : 1966.

BULLETIN PEDAGOGIQUE DES I.U.T., INFA, NANCY : n° 11, Novembre 1970.

WALL, John.- "Learning and Teaching in the year 2000" in AUDIO-VISUAL EDUCATION, June 1969.

MUNDY, P.G.- "Revolution in Teaching" in AUDIO-VISUAL EDUCATION, April 1969.

MACKENZIE, N.- "Education and the New Technology" in TECHNICAL EDUCATION AND INDUSTRIAL TRAINING, Déc. 1966.

Revolution in Teaching, ed. De Grazia and Sohn, 1964.

STORK, F.C.- "The language Laboratory : what it can and Cannot Do", in AUDIO-VISUAL LANGUAGE JOURNAL, Vol. 4, n° 1, Summer 1966.